

izred. prof. dr. Igor Saksida
Pedagoška fakulteta Ljubljana

HANS CHRISTIAN ANDERSEN V UČNEM NAČRTU IN UČBENIKIH – OTROŠKOST ALI OTROČJOST?

Prispevek se uvodoma navezuje na Župančičevo misel, da naj bo dobra mladinska knjiga *otročja*, ne pa *otročja*, obe oznaki pa nato poveže s pravljicami H. C. Andersena in z njihovimi interpretacijami ter si za izhodišče razpravljanja zastavi naslednja vprašanja: Kakšno je razumevanje Andersenovih pravljic v izbranih literarnovednih interpretacijah in razpravah na Slovenskem, predvsem glede na vsebinski in žanrski obseg obravnavanih besedil? Kako avtorja »interpretira« učni načrt, v katero obdobje ga postavlja in zakaj? Katere dejavnosti in naloge ob Andersenovih besedilih predlagajo mlademu bralcu izbrana berila in kako se povezujejo z literarnovedno interpretacijo izbranih pravljic?

Ne bo napak, če se razmišljanje o »šolski« podobi znamenitega danskega pravljicarja Hansa Christiana Andersena¹ – vsekakor klasika svetovne mladinske književnosti – začne z navezavo na manj znano, pa vseeno zelo povedno in, vsaj za slovensko kritiko mladinske književnosti, klasično Župančičevo misel (iz leta 1914), da naj bo dobra mladinska knjiga **otročja**, ne pa **otročja**. Kaj je že hotel naš klasični pesnik reči s tem – in o kom? To slednje bržkone ni pomembno za temo tega prispevka; bistveno pa je, da se v Župančičevi duhoviti oceni pravljic jasno zarisuje meja med dvema bistveno različnima pojmovanjema otroka in otroškega ter dvema načinoma življenja odraslega v otroško doživljanje sveta – kar je (tudi) odraz dojemanja vsebinskega in slogovnega dometa mladinske književnosti:

»Sama srčkanost in presrčkanost, samo igračasto kodranje in krotovičenje sloga in misli; fabule, pravega pripovedovanja, pa niti za pedanj. Otroci bodo to besedičenje zavrnili, in to po pravici, zakaj to je otročja, ne pa otroška knjiga.« (Župančič, 1978: 7)

Če za koga velja, da njegove pravljice niso otročje, potem je to prav gotovo H. C. Andersen. »Odraslost« kot drža do mladinskega besedila, ki vanj zmore vpisati univerzalno sporočilnost – torej »poante« za otroka in odraslega – in ki s svojo besedilno strukturo tudi dopušča, omogoča ali celo zahteva (tudi) »odraslo« branje, je bržkone tista smiselna in avtentično umetniška drža, ki otroško književnost ločuje od otročje, saj jo prepozna kot neponarejen dvogovor med

¹ Naslovi in zgledi so vzeti iz zbirke *Pravljice*, prev. Silvana Orel Kos, il. Marija Lucija Stupica, Ljubljana, Mladinska knjiga, 1998 (Zbirka Veliki pravljicarji).

odraslim ustvarjalcem in (predvsem) otroškim bralcem. Mladinska književnost kot dvogovor pa nikakor ne more izhajati iz vnaprejšnje redukcije ne otroškega sveta ne vsebine besedila – čeprav sporočila izreka na specifičen način, tj. z besedami otroštva. Taka književnost praviloma preživi bralne navade svojega časa ali odziv v njem; kot neizčrpen prostor pomenskih iger in asociacij je zato tudi vplivna, za vedno nove generacije bralcev pa izzivalna – in ob Andersenovem imenu pač ni treba posebej dokazovati njegovega vpliva oz. branosti, saj so zgovoren podatek že število natisnjenih izvodov njegovih pravljic, množica jezikov, v katere je bil preveden, ter ponavljajoča se besedila v starejših in sodobnih učbenikih. – Da pa Andersen ni nič otročjega, dokazujejo tudi poglobljene literarne interpretacije njegovih pravljic, ki luščijo njihovo zastrto povednost; kompleksnost sestave in vpliv njegovih pravljicnih besedil pa osvetljujejo tudi temeljni komparativistični in vrstnoanalitični pogledi. Pregled zapisov o velikem pravljničarju bi seveda bistveno presegel okvir in namen tega prispevka, zato se zdijo glede na njegovo temo ključna predvsem naslednja vprašanja:

- Kakšno je razumevanje Andersenovih pravljic v izbranih literarnovednih interpretacijah in razpravah na Slovenskem, predvsem glede na vsebinski in žanrski obseg obravnavanih besedil?
- Kako avtorja »interpretira« učni načrt, v katero obdobje ga postavlja (in zakaj)?
- Katere dejavnosti in naloge ob Andersenovih besedilih predlagajo mlademu bralcu izbrana berila in kako se povezujejo z literarnovedno interpretacijo izbranih pravljic?

Kakšno je razumevanje Andersenovih pravljic v izbranih literarnovednih interpretacijah in razpravah na Slovenskem, predvsem glede na vsebinski in žanrski obseg obravnavanih besedil?

Pregled »branj« H. C. Andersena je smiselno začeti pri knjigi *Povednost in vrsta* (1976); na njenih platnicah je V. Žnidar zapisal:

»Rotarjevi interpretacijski »vzorci« se mi zdijo zelo primerni metodični vzorci, kako naj učitelji slovenskega jezika, upoštevajoč razvojne stopnje učencev, pri obravnavi predpisanih tekstov iz literarne zakladnice le-te tudi razlagajo, jih pri tem kritično vodijo, da jih ne bodo z njimi le faktografsko obremenjevali, temveč jim literarno umetnost čim bolj ustrezno približali ter jih z njimi miselno, čustveno, etično in idejno z načrtnim branjem tudi oblikovali.«

Iz zapisa je videti, da naj bi bila knjiga književnodidaktični priročnik, neke vrste zbirka praktičnih zgledov ali predlogov »branj v razredu«; vendar je knjiga veliko več kot to: njen namen je bralcu odstreti specifično in aktualno govorico izbranih temeljnih književnih besedil v jeziku in po metodi literarne interpretacije. Avtor tako v knjigi ne namenja prav veliko pozornosti opredelitvi ciljev, metod in stopenj šolske interpretacije besedila, pač pa vzpostavlja podlago za tehtna književnodidaktična priporočila in modele, ta pa je lahko zasnovana le na temeljitem branju ter podrobnem doživljanju, razumevanju in vrednotenju osrednjih leposlovnih besedil. Zato bržkone ni naključje, da se Andersenovo ime pojavi že na prvih straneh te knjige literarnih interpretacij, in sicer v pojasnjevanju pisateljevega odstopa od negativnega lika mačehe, ki je značilen za ljudsko slovstvo – to pa naj

bi bila posledica vnašanja mladostnih resentmentov v nekatera njegova najbolj znana besedila. Resentiment kot določujoča snovna prvina Andersenovih pravljic je tudi izhodišče poglavja *Tezna pravljica*, v katerem avtor uvodoma opredeli snovno raznolikost izbranih pravljic – nekatere se naslanjajo na ljudski vzorec, druge so opazno avtobiografske, tretje realistične ipd. Osrednje mesto v poglavju pa zavzema temeljita analiza pravljice *Slavec*, v kateri interpret prepoznava odklon od resentmenta v smer teznosti, tj. družbenega »učinka« pravljice. Zanimivo je, da ob tem izpostavi več načinov razumevanja pravljice. Devet- ali desetletni bralec naj bi razumel najbolj očitno tezo, tj. »nasprotje med naravnim in umetnim, med resničnim in nadomestkom« (Rotar, 1976: 101), bolj večim bralcem pa se ob tem seveda pokaže tudi nasprotje med estetsko enkratnostjo slavca in njegovim ponavljajočim se, mehaničnim nadomestkom. Ob tem pa se razkrije vsaj še ena možnost tematske razlage zgodbe – tj. v družbenokritičnem nasprotju med dvorom in preprostim ljudstvom; pripovedovalec prikazuje tudi neverjetno izumetničenost »gornjega sloja« in vsesplošno pristajanje na Resnico o »enkratnosti« mehničnega ptiča. Tretjo raven razumevanja sporočilnosti je mogoče zaznati v prihodu slavca k umirajočemu cesarju in njegovi ozdravitvi, s katero pravljica sporoča, »da je resnična umetnost za človeka odrešujoča, da mu vrača življenjsko zaupanje in moč« (prav tam: 106); hkrati je sklepni del tudi upodobitev avtonomije umetnosti ter njene družbene razsežnosti in vloge oz. moči, da počloveči tudi cesarja, prej odtujenega vsemu naravnemu, kar se odraža zlasti v njegovem sklepnem pozdravu svojim služabnikom:

»Služabniki so vstopili, da bi pogledali k mrtvemu cesarju – da, kar obstali so, cesar pa jim je dejal: 'Dobro jutro!'« (Prav tam: 67)

Luščenje sporočilne večravninskosti se kaže tudi iz razlaganja drugih pravljic v omenjeni knjigi interpretacij; tako se npr. satiričnost *Princese na zrnu graha* kaže iz prepoznavnega »pravljicarjevega opozicijskega in subjektiviranega pripovednega položaja« (prav tam: 92–93), v katerem pravljlična zgodba na bralca deluje humorno; ta posebna pripovedovalčeva drža v drugih besedilih lahko preraste tudi do »sarkastične grotesknosti« (prav tam: 93) ali »poetizacij(e) bolečine« (prav tam: 94). Kompleksno plastenje sporočil v Andersenovih besedilih, ki ga interpretira J. Rotar, je brez dvoma v marsičem dokaz svojevrstne naslovniške univerzalnosti Andersenovih pravljic. Njegove razlage namreč nikdar ne zasledujejo le možnosti otroškega razumevanja pravljic, pač pa jih skušajo umeščati po eni strani v družbeno realnost Andersenovega časa – povezujejo jih npr. z meščanskimi demokratičnimi vrednotami – hkrati pa z univerzalizacijo pravljličnih sporočil (narava in mehaničnost, podrejanje logiki moči, osvobajajoča in kritična vloga umetnosti v razmerju do družbene stvarnosti, različnost pripovednih drž oz. perspektiv ipd.) ponujajo zanimivo, če že ne kar izvrstno podlago za presojanje njihove povsem sodobne aktualnosti oz. nagovornosti.

Zanimiva je tudi študija, ki jo je o Andersenovem delu in vplivu na pripovedništvo Frana Levstika napisal J. Kos (1982); ta dokazuje, da je za Levstika »od vseh avtorjev, ki jih je v petdesetih letih gotovo poznal, ravno Andersen tisti, s katerim je našel največ neposrednega stika« (prav tam: 245), tako da je izrazite odstopne od ljudske pravljlične predloge v Levstikovem *Martinu Krpanu* mogoče pojasniti prav z vplivom Andersenovega pravljličnega vzorca. Razumljivo je, da v svoji primerjalni študiji avtor ni mogel obiti posebnosti tega vzorca, ki ga zaznamuje

odklon od romantične tradicije »v območje t. i. postromantike« (prav tam: 255) oz. vrnitev »k preprostosti in naivnosti ljudske pravljice, pripovedke in komično-šaljive zgodbe« (prav tam) oz. k poudarjanju značilno ljudskega pripovednega tona. Toda tudi to »ponovno ljudskost« zaznamujejo značilne pravljíčarjeve ustvarjalne poteze, predvsem veristični motivi, satira in ironija, osebnostno pogojena snov (npr. v povezavi s pravljíchnimi osebami) ter specifična poetičnost; za te pravljíce je torej značilno,

»da jim je osrednja sila še zmeraj poetičnost avtorjevega osebnega duha, ki verjame v svojo idealno podobo in jo v svojih domišljjskih likih takšno tudi uteleša, čeprav ne več na tisti suvereni način, kot je bilo dano romantikom, pač pa v bolj relativni, stvarni, konkretni odvisnosti od realnega sveta, ki v marsičem omejuje zahtevnost idealnega postromantičnega subjekta« (prav tam: 256).

Andersenova pravljíca torej po svoji notranji formi ni več niti romantična niti ljudska – od slednje prevzema posamezne motive, junake in celo teme, vendar jih (tako kot kasnejši Levstikov *Martin Krpan*) tudi izrazito nadgrajuje, in sicer z avtorjevo osebno problematiko (tj. likom »posebneža«), z ironijo, satiro in celo grotesknimi drobci, s poetičnostjo, izpovednostjo in sentimentalnostjo. Na kompleksnost tako vsebine kot žanrskih značilnosti Andersenovih besedil v svoji pregledni študiji sodobne pravljíce opozarja tudi M. Kobe (1999–2000); analizo različic sodobne pravljíce na Slovenskem namreč povezuje z Andersenovim vzorcem klasične umetne pravljíce, ki se opazno odmika od ljudske pravljíce. Pri slednjem prepozna »vsaj tri različice vzorca umetna pravljíca: v prvi se avtor še naslanja na ljudsko pravljíco (npr. *Divji labodi*), v drugi različici je že opazen močan avtorski odmik od vzorca ljudska pravljíca (npr. *Slavec*), v tretji različici gre za popoln odmik od ljudske pravljíce (npr. *Cvetice male Ide*, *Stanovitni kositrni vojak*, *Zaročenca*)« (prav tam: 11). Avtorica z zanimivo interpretacijo dogajalne oz. motivne zasnove Andersenovih pravljíc dokazuje tudi njihovo povezavo z značilnimi vzorci kratke sodobne pravljíce, v kateri nastopajo bodisi otroške književne osebe bodisi oživiljeni predmeti bodisi pravljíce z živaljo, rastlino, nebesnim telesom/pojavom ali izročilnim likom kot osrednjo književno osebo (prav tam: 6).

Pregledane inovativne tematske oz. žanrske značilnosti Andersenovih pravljíc dokazujejo, da so te zelo kompleksne in da jih zaznamujejo tako (bolj ali manj) preoblikovani in avtorsko interpretirani motivi iz ljudske pravljíce kot tudi pripovedni vzorci, značilni za sodobno pravljíco dvajsetega stoletja. Presečišče tematskih in žanrskih potez v Andersenovih besedilih je, o tem pač ne more biti dvoma, zato svojevrsten izziv tudi za sodobnega bralca – ta se pač do tako kompleksnih besedil nikakor ne more vesti – otročje! Nekatere pravljíce bi res lahko postavljali v bližino ljudskega pripovednega izročila, čeprav so njegovi tipični liki v Andersenovi različici ali, natančneje rečeno, avtorski interpretaciji, osmešeni – taka pripovedovalčeva drža je zaznavna npr. ob liku problematične princese v *Svinjskem pastirju* ali *Princesi na zrnju graha*, smešenju »imenitnosti« dvora v *Slavcu* ali v *Cesarjevih novih oblačilih*, kar spremlja tudi povedno komuniciranje z bralcem, razložljivo kot neposredno vzpostavljanje pripovedovalčeve komične distance do pravljíčnega dogajanja. Odstop od ljudskega vzorca je zaznaven tudi v *Letečem kovčku*, ki vključuje nonsensno pravljíco o živih predmetih, pa navsezadnje v *Vžigalniku*, kjer »revež«, ki si pridobi kraljestvo, v resnici ni junak, ampak nekakšen slepar, čarovnica pa »samo še nebogljen stara ženička, ki nikogar več ne

ustrahuje« (Kobe, 1999–2000: 13). Zanimiva poteza druge skupine besedil, ki jih z ljudskim vzorcem veže osrednji motiv (npr. usoda »drobnega« bitja), čeprav se odstop od tega vzorca pri tej skupini kaže še bolj izrazito, je problem perspektive in fokalizacije ali tema drugačnosti. Vrsta Andersenovih besedil namreč upoveduje usodo nenavadnega lika, izjemnega po svoji podobi ali svojih lastnostih; razcep med »pogledom okolja« in »resnico bitja« je bržkone določujoča poteza tako *Palčice* kot *Grdega račka*; srečanje med lepoto/milino/krhkostjo in nasilnostjo/odurnostjo je za pravljice s tako dogajalno zasnovo tematsko nadvse povedno, stopnjuje pa se do tematizacije ljubezenskega hrepenenja, žrtvovanja oz. značilne poetičnosti – npr. v *Mali morski deklici*, *Stanovitnem kositrnem vojaku*, *Pastirici in dimnikarju* ter *Bezgovi mamki*. Prav *Bezgova mamka* in *Poslednje sanje starega hrasta* pa opozarjata še na en značilen tematski presežek: gre za prikaz večnega kroženja življenja, občutja vsepovezanosti in »razpršenosti« v svet, v naravo, kar se povezuje z zavestjo, ki je blizu mitskemu doživljanju sveta (prim. Goljevšček, 1991); taka pravljica tako ni več le komična in šaljiva zgodba, pa tudi ne več le ironično poigravanje z izročilno snovjo ali novim pravljličnim vzorcem, v katerem nastopa sodobni otrok (*Cvetlice male Ide*). A prav poseben sklop Andersenovih besedil – ta so v resnici povsem »neotročja«, vprašanje pa je, ali ne presegajo tudi meja otroškosti – tvorijo zgodbe, ki ironizirajo logiko imenitnosti, sodobno človeško subjektivistično nprav in vzpostavljajo komično distanco tudi do izročilnih likov – kot je to značilno npr. za pravljico *Škrat in trgovca*. Svojevrstna je tudi vsebina besedila *Srečine galoše*, ki kot niz šestih zgodb prikazuje relativnost človeške sreče oz. nesrečo, ki izvira iz izpolnitve želje; posnemanje razpravnega sloga (v *Dogodivščini mestnega čuvaja*) ter komentarji besedilo bržkone oddaljujejo od sveta otroka, ki je sprejemnik preprostejših ljudskih ali kratkih sodobnih pravljic. Vprašanje naslovnika se zastavlja tudi ob pravljici *Senca*, ki jo je zaradi sprva nonsensne, kasneje pa že kar groteskne »zamenjave vlog« gospodarja in sence – torej usode originala, ki ga »ubije« odsev – zapletene zgodbe in komentarjev, npr. o poeziji, ki v »velikih mestih pogosto živi kot samotarka« (prav tam: 129), le stežka mogoče povezovati z značilnimi tematskimi interesi oz. zmožnostmi mladega bralca v pravljličnem obdobju, tudi če gre za dobo branja fantastične pripovedi oz. junaško dobo. – Tako se pokaže tudi vsa raznolikost Andersenovega dojemanja otroškega: otroško in otroška/mladinska književnost ni le možnost ponovitve vzorca iz ljudskega slovstva, pa tudi ne izvor satirične pripombe na račun družbe, ki se ji pravljičar posmehuje, ali upodabljanja igrivo-fantazijskega sveta sodobnega otroka. Bržkone najbolj neposredno je njegovo razumevanje simboličnega pomena otroškosti prikazano v *Snežni kraljici*, pravljici o sicer za pravljico značilnem konfliktu med hudim in dobrim, ki se razplete z zmago moči ljubkega, nedolžnega otroka nad hladnim, ledenim, ogromnim, praznim kraljestvom snežne kraljice, ki sedi »na ogledalu razuma« (prav tam: 300). Simboličnost otroškega dojemanja sveta oz. otroka kot upodobitve neposrednega stika s pravo, pogosto religiozno stvarnostjo – v *Snežni kraljici* to možnost nakazujejo navedki iz *Svetega pisma* in cerkvene pesmi – je zaznavna tudi v drugih Andersenovih pravljicah: tako je tudi *Palčica* otrok, mala revica, v *Slavcu* se opozicija izumetničenemu svetu oblasti prvič prav tako pojavi ob liku revne deklice, odhod otroka v onostranstvo pa je seveda tudi osnovna tema *Deklice z vžigalicami*.

Zdi se, da je prav svojevrstna prepletanka izročilnih, sodobnih, komično-šaljivih in ironičnih, grotesknih in poetičnih snovnih prvin ter raznolikost tem tista

razpoznavna poteza Andersenovih pravljic, ki dopušča zelo različne interpretacije, branja in doživljanja. Kompleksnost sestave in razumevanja besedil torej ne izhaja samo iz dejstva, da je Andersenova pravljica izrazito prehodna: da je torej na meji med ljudskim in sodobnim pravljичnim vzorcem, da je alegorična in simbolna, a hkrati tudi veristična; pojmovanje otroštva ga po eni strani zbližuje z izvornim načinom razumevanja sveta in človeka, ki ni brez vzporednic z mitom in ritualom, a hkrati postavlja v bližino pojmovanja otroka, ki kot igrivo bitje (so)ustvarja fantazijsko resničnost sodobne pravljice. Vprašanje, ki se ob takem razumevanju Andersenovega besedilnega sveta s književnodidaktičnega zornega kota zastavlja kar samo po sebi, pa je, kako danskega pravljičarja predstavljajo učni načrt in sodobna učna gradiva.

Kako avtorja »interpretira« učni načrt, v katero obdobje ga postavlja (in zakaj)?

Pred razmislekom o tem, kako reprezentativen je izbor Andersenovih pravljic v novem² učnem načrtu za slovenščino, je treba pojasniti temeljna načela njegove zasnove. Učni načrt besedil ne predpisuje, pač pa samo predlaga – le v zadnjem triletju osnovne šole navaja tudi temeljna besedila in avtorje, pa še to le po tri besedila (npr. pesmi ali krajša prozna besedila, tudi odlomke) na razred. To pomeni, da učiteljem besedila le **predlaga**: učitelj na podlagi svoje strokovne avtonomije, upoštevanja bralnih interesov učencev ter ciljev učnega načrta samostojno izbira besedila za branje v razredu. To dejstvo je pomembno predvsem zato, ker se na prvi pogled ne zdi posebej usodno, če učni načrt ne vključuje dovolj Andersenovih pravljic ali pa jih zajema preveč in prepogosto – taka ali ona opredelitev (za več ali za manj Andersena v slovenskih šolah) nima ovir v učnem načrtu prav zaradi učiteljeve svobode pri izbiri. Učni načrt tako med predlaganimi besedili v prvem triletju prvič omeni kako Andersenovo besedilo šele v tretjem razredu, in sicer Andersenovega *Grdega račka*, ki ga povezuje z dejavnostjo dramatizacije proznega besedila ter spremembami glasu in giba. Med seznamom predlaganih besedil na koncu razdelka, ki je posvečen književni vzgoji v prvem triletju, najdemo še več Andersenovih pravljic – in vse so postavljene v sklepni tretji razred; to so *Palčica*, *Princesa na zrnju graha*, *Vžigalnik* in tudi že *Cesarjeva nova oblačila* – zanimivo je, da se njegove pravljice postavljajo v razred, v katerem izrazito prevladuje vzorec sodobne pravljice (kratke in njene daljše različice, tj. fantastične pripovedi). V drugem triletju pa je Andersen osrednji avtor – njegovo ime se namreč pojavi pod ciljem »učenci spoznavajo kanon mladinske književnosti« v 6. razredu, tj. na koncu drugega triletja. Ker je v tem triletju prevladujoč žanr klasične avtorske pravljice ter tudi sodobne pravljice, Andersen pa je nekakšen »vrstni križanec«, je taka umestitev razumljiva. Med predlaganimi besedili tako najdemo pravljici *Cesarjeva nova oblačila* in *Mala morska deklica*, na sklepnem seznamu na koncu triletja pa še *Deklico z vžigalicami* in *Snežno kraljico*; v tretjem triletju pa Andersena na seznamu besedil ni več. Očitno je torej, da je bil Andersen za sestavljavce učnega načrta premalo »otroški« (ali vrstno klišejsko preprost), da bi ga predlagali že na začetku prvega triletja osnovne šole; njegove pravljice so očitno res preveč

² Novi učni načrt za slovenščino v devetletni osnovni šoli je 29. 10. 1998 sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

medbesedilne oz. satirične in simbolne – izvirajo torej iz kategorije otroške domišljajske igre, ki ustvarja presenetljiv, kompleksen pravljичni svet, pogosto na meji med klasično avtorsko pravljico, nesmiselnico in sodobno pravljico. Prav sodobna pravljica pa je primerno berivo za otroka v junaški dobi (prim. Appleyard, 1991), saj ga po eni strani zanima junak, ki je izjemen, nenavaden, a hkrati tudi potovanje v svet fantazije, v nenavadne svetove – vse to pa Andersenova pravljica v veliki meri ponuja. Kljub pomembnemu mestu, ki ga ima danski pravljicar v novem učnem načrtu, pa bi bilo vsaj kako kompleksnejše Andersenovo besedilo – npr. *Snežno kraljico* – smiselno obravnavati tudi v tretjem triletju. S tem bi se namreč še dodatno uresničilo načelo spiralnega programiranja književnega pouka, tj. večkratnega pojavljanja istega avtorja ali celo istega besedila, kar je tudi vzrok, da se ista Andersenova pravljica pojavi v dveh različnih razredih v prvih dveh triletjih. Ob branju istega bralec v različnih starostih namreč spoznava svojo zmožnost dograjevanja besedila, kompleksnejšega razumevanja »iste« pravljice – užitek opazovanja, razvijanja lastne bralne zmožnosti pa prav gotovo sodi med temeljne užitke branja leposlovja (Prim. Nodelman, 1996).

Zanimivo je tudi vprašanje, s katerimi cilji so povezana Andersenova besedila in s katerimi (zlasti v 3. triletju) bi jih bilo mogoče povezati, čeprav se ob njih v učnem načrtu pojavljajo drugi predlogi. Cilji oz. dejavnosti so namreč osrednja os, ki povezuje učni načrt – in ne morda sezname leposlovnih del ali literarnovednih pojmov. Cilji so povezani z razvijajočimi se bralnimi strategijami, te pa so zelo kompleksne in raznovrstne – in v okviru tega prispevka se zdi smiselno predstaviti le tiste cilje, ob katerih se da videti res utemeljeno zvezo s specifičnim besedilnim svetom Andersenovih pravljic. Tako bi že v prvem triletju ob njih lahko uresničevali cilj »privzemajo **zorni kot** ene književne osebe (identifikacijske figure)« (učni načrt: 22), in sicer ob pravljicah, kjer je specifični zorni kot posebej izpostavljen (npr. strah osrednje osebe v *Palčici*, junakova želja in njena uresničitev v *Vžigalniku* ali otroški »pogled« v *Cesarjevih novih oblačilih*). Še več ciljev je mogoče ob Andersenovih besedilih uresničiti v drugem triletju; cilj »oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in ga znajo utemeljiti« (prav tam: 44) se lahko poveže z besedilom *Svinjski pastir*, cilj zaznavajo »značajsko lastnost, ki se zdi v nasprotju z njeno splošno značajsko oznako« (prav tam: 45) ob besedilih, ki vključujejo inovativni prikaz pravljичnega tipa, npr. ob *Vžigalniku*, *Cesarjevih novih oblačilih*, *Princesi na zrnu graha*; cilj »samostojno zaznavajo perspektive več **književnih oseb**« (prav tam) ob *Palčici* ali *Grdem račku*, cilj »pojasnijo 'prazne prostore' tako, da si izmislijo dogajanje, ki se je 'verjetno zgodilo'« (prav tam: 46) ob pravljичnih prvinah, ki se zdijo nedokončane – tak primer je brez dvoma začetek *Princese na zrnu graha* oz. vprašanje, odkod v nevihtni noči prava princesa. Tudi cilji, povezani s tvorjenjem besedil po branju, so vsekakor vezljivi s kako Andersenovo pripovedjo: cilj »pisno pripovedujejo zgodbo vsak s **perspektive** druge književne osebe« (prav tam: 51) vzpostavlja možnost za prepis pravljice s prinčeve perspektive (*Mala morska deklīca*), cilj »zapisujejo 'manjkajoče dele zgodbe« pa tako s *Princeso na zrnu graha* kot npr. z nadaljevanjem pravljice *Cesarjeva nova oblačila*. Zaradi značilne, pogosto zelo bogate, a hkrati tudi zelo nedoločnostne predstavitve besedilne stvarnosti so Andersenova besedila tudi dobra priložnost za uresničevanje ciljev, povezanih s subjektivnim dopolnjevanjem besedila, povezava *Male morske deklīce* in filma (v seznamu predlaganih besedil) pa omogoča primerjavo med literarno predlogo in vizualno podprto pripovedjo. Prav tako bi ob Andersenovih

besedilih – seveda predvsem bralno zahtevnejših – lahko uresničevali tudi cilje tretjega triletja osnovne šole: identifikacijo in kritično distanco do književnih oseb ter cilj, povezan z razumevanjem »psihološk(ih), etičn(ih) in socialn(ih) lastnosti književne osebe, in sicer na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe, njenega razmerja do drugih književnih oseb in na podlagi avtorjevih komentarjev« (prav tam: 75); zaznavanje komične perspektive omogoča pozorno branje satiričnih pravljic, prepoznavanje slogovne zaznamovanosti besedila bi bilo zanimivo ob kaki zgodbi iz pravljice *Srečine galoše*, primerjava oseb »iz literature, stripa, gledališkega dogodka in filma« (prav tam: 80) pa ob ekraniziranih priredbah. In nenazadnje: Andersen bi lahko bil zanimiva tema bodisi govornega nastopa (npr. predstavitev v šoli neobravnane avtorja), kar je del sodobnega književnega pouka, bodisi snov za »pisna strokovna in publicistična besedila o literaturi« (prav tam: 85); v tretjem triletju namreč sistematično razvijamo ne le doživljajsko, ampak tudi strokovno branje leposlovja, torej zmožnosti analiziranja, kritičnega vrednotenja, primerjanja ipd. Pravljice bi bile nenazadnje lahko tudi snov za parodijo in travestijo ali za druge posodobitve in aktualizacije, s katerimi učenci vzpostavljajo kritičen dialog do izbranega pisatelja – in ali ni prav Andersen, kot spomin na branje in kot zakladnica provokativnih idej, tudi za najstnika svojevrsten bralni izziv?

Katere dejavnosti in naloge ob Andersenovih besedilih predlagajo mlademu bralcu izbrana berila in kako se povezujejo z literarnovedno interpretacijo izbranih pravljic?

Tudi izbrana slovenska berila odražajo podobno razumevanje Andersena kot veljavni učni načrt: pisatelj je v prvem triletju v šolske izbore uvrščen malokrat, postane tako rekoč osrednji pravljničar v drugem triletju, v tretjem ga ni zaslediti.

V prvem triletju se Andersenova *Princesa na zrnu graha* prvič pojavi v drugem, ta pravljica in *Grdi raček* pa še v tretjem razredu, spremljajo pa ju bodisi preprosta vprašanja za razumevanje pravljnične zgodbe bodisi bolj kompleksen sklop nalog, ki v motivacijskem delu vzpostavljajo miselno shemo za doživljanje pravljice, v sklepnem delu pa spodbujajo domišljajske predstave »pravljničnih dežel«. V alternativnem delovnem zvezku za drugi razred didaktični instrumentarij spodbuja otroške predstave o kraljici s prosto dramatizacijo (tvorjenje pogovora med kraljico in kraljevičem o pravi kraljici); isti pristop tudi v tretjem razredu obravnava *Palčico* tako, da predlaga dramatizacijo, ob tem pa mladega bralca opozori tudi na glavne in stranske književne osebe ter na perspektivo ene od oseb. V tretjem razredu prvega triletja spet drugačna zasnova berila *Grdega račka* umešča v sklop besedil, ki obravnavajo temo drugačnosti, motiv malega junaka v konfliktu z okoljem ali malega junaka na poti – pravljica je v berilu ob *Veveričku posebne sorte* S. Makarovič oz. *Deklici Delfini in lisici Zvitorepki* K. Brenkove ter nekaterih ljudskih pravljicah s sorodno vsebino. Uvodna napoved osvetljuje obravnavano temo v pogovoru otrok o tem, »kdo je kakšen« (npr. Kdo je hiter, kdo počasen?) ter povzame predzgodbo; vprašanja ob odlomku spodbujajo poglobljanje razumevanja odlomka, njegovo obnovo (risanje stripa) oz. nadaljevanje ter privzemanje perspektive (Pripoveduj pravljico, kot bi bil(a) sam(a) bratec ali sestra grdega račka).

Pogosto so (podobni) odlomki iz Andersenovih pravljic uvrščeni v berila za drugo triletnje; v četrtem berilu so tako ponovno *Grdi raček*, ob njem pa še *Princesa*

na zrnu graha in *Palčica*, v petem berilu sta *Mala morska deklica* in *Bedak Jurček*, v šestem *Grdi raček*, *Deklica z vžigalicami* in *Cesarjeva nova oblačila* (tudi v povezavi s sodobno dramatizacijo M. Jesiha). – Opazno je, da berila pojmujejo Andersenove pravljice kot svojevrstno, vsebinsko povezano skupino besedil, zato jih praviloma predstavljajo kot sklop (jih obravnavajo zaporedoma). To gotovo ni naključje ali celo napaka – gre za zasnovano spiralnega programiranja pouka književnosti, tj. načela podrobne in večkratne obravnave osrednjih avtorjev. Ta pristop se jasno vidi predvsem v eni od učbeniških obdelav, ki na koncu triletja ob pravljici *Cesarjeva nova oblačila* predlaga samostojno pripravo govornega nastopa, v katerem naj bi si učenec priklical v spomin Andersenove književne junake, ki jih je spoznal, nato pa predstavil eno od pravljic iz zbirke pravljic oz. najbolj zanimivo književno osebo. Tako ob *Princesi na zrnu graha* didaktični instrumentarij predlaga sestavljanje »seznama kraljičen«, kar je zagotovo povezano z začetkom pravljice in medbesedilnim motivom prave kraljične. Navezovanje na pravljčni vzorec je opazno tudi v predlogih za pripovedovanje predzgodbe (Izmisli si in zapiši dogajanje, ki se je zgodilo pred prihodom kraljične na grad.) ter za nadaljevanje pravljice – pri tem vprašanja pravljico navezujejo na izročilne motive (zmaj, palčki, nevoščljiva sestra, hudobna mačeha). Podoben medbesedilni pristop je opazen ob *Mali morski deklici* (obnavljanje miselne sheme za doživljanje pravljic), še drugačna metoda pa bralčevo razumevanje pravljice utemeljuje v realnih izkušnjah (podobe viharja) in njihovem domišljjskem nadgrajevanju (motivi morske deklice); ta pravljica v nalogah očitno spodbuja predvsem primerjavo med literarno predlogo in Disneyevim filmom ter razumevanje primerjav (torej opazovanje lirskega pisateljevega sloga). Tudi *Cesarjeva nova oblačila* se zdijo primerna za razvijanje zmožnosti medbesedilnih navezav: tako se v dveh berilih didaktični instrumentarij osredotoča na pojem umetne pravljice v razmerju do ljudske ter na inovacijo pravljčnih tipov (podoba cesarja, preseganje črno-bele karakterizacije oseb); poleg tega zajema še povzemanje pravljice po dogajalnih enotah ter podrobno primerjavo med izbranimi ljudskimi in sodobnimi pravljicami – to pa nadgradi tudi s predlogom za ustvarjalno pisanje »predelane« pravljice. – Tak pristop je v marsičem mogoče povezovati prav z dejstvom, da je Andersenova pravljica, kot je to pojasnila literarna veda, »mejna«: omogoča tako primerjave z ljudskim izročilom kot s sodobnimi, tudi igrivimi različicami sodobne pravljice. Podobno je oblikovan niz vprašanj ob pravljici *Bedak Jurček* – ob upoštevanju humorne drže do snovi namreč spodbuja primerjavo med izbranim odlomkom in pravljico *Laži* F. Milčinskega, in sicer na podlagi opazovanja književnih oseb, dogajalnega kraja, zgodbe in humornega načina pripovedovanja oz. satiričnih osti. – Didaktična obdelava *Grdega račka* v drugem triletju pogloblja oz. razvija pristop, ki je zaznaven še v berilu za nižjo stopnjo šolanja: predlaga namreč skupinsko pisanje zgodbe o grdem račku na podlagi različnih perspektiv (Ena izmed malih račk pripoveduje ... Mama raca pripoveduje ... ipd.). Soroden pristop je opazen tudi v alternativni zasnovi v šestem berilu (analiza pripovedovalčeve perspektive z medbesedilnimi primerjavami), v katerem je (kot neke vrste izjema med pregledanimi učbeniki) tudi obravnava *Deklice z vžigalicami*: uvodni pogovor o poklicih nadgradi didaktična izpeljava analize strukture sodobne pravljice (realnost : sanje), dramatizacija in napotitev bralca k informacijam na svetovnem spletu. Ob *Palčici* vprašanja spodbujajo zaznavo nenavadne književne osebe (hroščinje) ter dialog z odlomkom na podlagi dramatizacije. Drug pristop spodbuja oblikovanje domišljjskih predstav

(npr. Kakšna je bila cvetlica? Bi jo narisal(a)?), razumevanje različnosti perspektiv književnih oseb (npr. Kaj so menile o Palčici ptice? Kako veš?) ter uporabo pravljječnega tona pri pripovedovanju nadaljevanja izbranega odlomka (Mimogrede: Kako pripovedujemo pravljice? Verjetno ne tako, kot da bi naročali pico.).

Videti je, da sodobna slovenska berila niso »otročja«, da torej pravljječarja ne »pomanjšajo« do nerazpoznavnosti, da torej ne spodbujajo le zabavnega, a v resnici kaj malo strokovnega »poigravanja« s pravljječnimi vzorci, ampak – resda v različnem obsegu – opozarjajo na bistvene vsebinsko-oblikovne poteze pisateljevega opusa: na tematiko drugačnosti oz. konflikta, na različnost perspektiv ob književnih osebah ter na opazovanje njihove domišljajske podobe, na komično-satirični slog nekaterih besedil, na pravljječni (pripovedni) ton tega žanra ter navsezadnje tudi na vlogo domišljije, ki (tako pri Andersenu kot pri sodobnem mladem bralcu) spodbuja preoblikovanje izročilnih vzorcev. Posebej smiselno se zdi poudariti, da berila obravnavajo Andersena kot vsebinsko povezan sklop, a ga hkrati umeščajo tudi v širši medbesedilni kontekst (ljudska pravljica, sodobna pravljica, vizualno podprta pripoved). Zanimivo je tudi dejstvo, da berila oz. avtorske skupine največkrat obravnavajo *Princeso na zrnu graha* in *Grdega račka*: prvo pravljico se najde v berilih za drugi, tretji in četrti razred, drugo v berilih za tretji, četrti in celo šesti razred; ob vseh ostalih besedilih je to vsekakor svojevrsten dokaz tako Andersenove »osrednjosti« kot tudi široke, starostno razprte nagovornosti sporočil njegovih pravljic.

Pa vendar – dejstvo, da pisatelj v zadnjem triletju »izpuhti« tako iz učnega načrta kot iz beril, nakazuje možnost nadaljnjega premisleka književne didaktike o tem, do katere starostne meje (navzgor) premakniti pojmovanje otroškega tudi pri šolski interpretaciji danskega kralja pravljic.

Navedenke

J. A. Appleyard, 1991: *Becoming a Reader, The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.

A. Goljevšek, 1991: *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana, Mladinska knjiga (Kultura).

M. Kobe, 1999–2000: Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, 47, 48, 49 in 50.

P. Nodelman, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York, Longman.

J. Rotar: *Povednost in vrsta, Pravljice, balade, basni, povesti*. Ljubljana, Mladinska knjiga (Zbirka *Otrok in knjiga*, 6).

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2002.

O. Župančič, 1978: Oton Župančič o otroku in otroški književnosti. *Otrok in knjiga*, 7.

Berila

1. triletje

M. Grginič, V. Medved Udovič, I. Saksida, 2001: *Moje branje – svet in sanje. Berilo za 2. razred osemletne in 3. razred devetletne osnovne šole*. Trzin, Založba Izolit.

Barbara Hanuš, 2004: *Kako raste svet. Učbenik za književnost v 3. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana, DZS.

M. Kordigel, 2003: *Jaz pa berem 2. Zvezek za ustvarjalno branje v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana, Rokus.

M. Kordigel, 2001: *Jaz pa berem 3. Zvezek za ustvarjalno branje v 3. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana, Rokus.

V. Medved Udovič, T. Jamnik, J. Gruden Ciber: *Slikanico se igram in učim. Berilo za 2. razred osemletke in 3. razred devetletke*. Ljubljana, Mladinska knjiga, 2002.

2. triletje

B. Blažič, N. Cigüt, J. J. Kenda, D. Meglič, M. Seliškar, P. Svetina, 2003: *Svet iz besed 5, Samostojni delovni zvezek za branje v 5. razredu devetletne osnovne šole in 4. razredu osemletne osnovne šole*. Ljubljana, Rokus.

B. Blažič, N. Cigüt, J. J. Kenda, D. Meglič, M. Seliškar, P. Svetina, 2004: *Svet iz besed 6, Samostojni delovni zvezek za branje v 6. razredu devetletne osnovne šole in 5. razredu osemletne osnovne šole*. Ljubljana, Rokus.

M. Cirman, G. Kocijan, S. Šimenc, 2004: *Branje za sanje. Berilo za 6. razred devetletne in 5. razred osemletne osnovne šole*. Ljubljana, DZS.

B. Golob, M. Kordigel, I. Saksida, 2001: *Babica, ti loviš. Berilo za 3. razred osemletne in 4. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

B. Golob, M. Kordigel, I. Saksida, 1999: *Na krilih besed. Berilo za 4. razred osemletne osnovne šole*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

B. Golob, V. Medved Udovič, M. Mohor, I. Saksida, 2004: *Kdo se skriva v ogledalu? Berilo za 5. razred osemletne in 6. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

H. Groznik, V. Žužej, 1999: *Skrivni dnevnik ustvarjalnega branja 3. Delovni zvezek za domače branje v tretjem razredu osnovne šole*, Ljubljana, Rokus.

M. Kordigel, V. Medved Udovič, I. Saksida, 2002: *Berilo za razvedrilo. Berilo za 3. razred osnovne šole in 4. razred devetletne osnovne šole*. Trzin, Založba Izolit.

M. Kordigel, V. Medved Udovič, I. Saksida, 2003: *Koraki nad oblaki. Berilo za književnost v 4. razredu osemletne in 5. razredu devetletne osnovne šole*. Trzin, Založba Izolit.

M. Kordigel, V. Medved Udovič, I. Saksida, 2004: *Koraki nad oblaki. Berilo za slovenščino v 5. razredu osemletnega in 6. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Domžale, Založba Izolit.